

# 日本語学習者による語彙習得 ——差異化・一般化・典型化の観点から——

松田文子\*

キーワード: 概念形成, 典型概念(=プロトタイプ), 差異化, 一般化, 典型化

## 要旨

本稿は動詞の意味習得に焦点を当て、語の概念形成の観点からその習得状況を見ようとするものである。語の観念(=意味知識)は「差異化・一般化・典型化」の三つの認知作用を通して形成されるとする「概念形成理論」(深谷, 田中 1996)を援用し、学習者が動詞「割る」に対して持つ知識を三つの観点から調査した。「割る」は基本語彙として学習の初期に提示されることが多くまた日常的にも頻繁に使われることから、一見、習得が容易であると考えられる項目であるが、調査の結果、学習の進んだ上級者においても、「割る」を適用する意味境界に関する知識は不十分であり、また多義的拡張用法に関する意味理解も不十分であることが明らかになった。このことは語彙指導において、意味的に関連する類義語との意味境界や多義的拡張の転用のプロセスにも目を向けた指導の必要性を示唆するものであると考えられる。

## 1. はじめに

第二言語習得 (Second Language Acquisition, 以下 SLA と記す) における本格的な語彙研究は、Kellerman (1979) の多義性と言語転移に関する研究に始まる。その後の SLA における語彙研究の多くは Kellerman の研究に刺激を受けたものであり、理論的には「プロトタイプ理論」(Rosch の提唱した理論で、カテゴリー内の各成員 (member) の帰属度に関して典型性の勾配を重視した理論) と「言語転移理論」に依拠したものである (田中 1994 参照)。こうした語彙研究では、多義性の高い語の中でどの語義がよりはやく習得されるか、母語からの「負の転移」はプロトタイプ性の高い語義にも及ぶか、などに関心が向けられ、その研究成果として、プロトタイプ性の高い語義は習得されやすく言語転移も生じにくい、などの知見が得られている (Tanaka and Abe 1984)。しかし、これらの研究はいずれも英語など欧米系の言語を対象としたものであり、日本語動詞を扱った習得研究としては、管見したところ杉村他 (1999) があるのみである。

\* MATSUDA Fumiko: お茶の水女子大学大学院人間文化研究科博士後期課程。

そこで本稿では、日本語の基本動詞「割る」を取り上げ、有効な語彙指導の基礎研究として、「割る」に対して学習者がどのような概念(=意味知識)をもっているかに注目してみたい。基本動詞は日常の言語活動の中で頻繁に使用され、言語習得においては比較的早い時期に学習される項目である。しかしその反面、(1)さまざまな状況に適用することが可能であるため多義性が高く意味範囲が広いこと、(2)多義性が高くなれば意味境界は不明瞭なものとなり、意味的に関連した類義語との使い分けが困難になること、(3)多義的かつ意味境界が不明瞭な基本動詞は、適切な学習者母語との対応関係を見つけることが困難であること、などの理由により、十全な習得は容易でないことが推測される(Kellerman 1979)。それにもかかわらず、基本動詞は今までそれほど重要な指導項目として扱われることはなかったように思われる。

## 2. 研究の目的

具体的な本稿の目的は、基本動詞「割る」を対象項目とし、「割る」の意味を学習者がどのように理解しているかについて、以下の三つの観点から探ることである。

- ① 意味的に関連した類義語との使い分けができるか。
- ② 多義的な意味・用法が十分に使えるか。
- ③ 「割る」に対する典型概念(=プロトタイプ)は獲得されているか。

これらの観点は、Lakoff (1987) の認知意味論を源流とする深谷・田中(1996)および田中・深谷(1998)の「概念形成理論」の中で述べられている三つの認知過程から導出されるものである。深谷、田中は、語の概念(=意味知識)は「差異化」「一般化」「典型化」の三つの認知過程の相互作用をとおして形成されるとする考えを示し、それぞれを概略、以下のように規定している。

〈語の概念形成に関与する三つの認知プロセス〉(深谷・田中 1996)

差異化: A と非 A を区別すること。

一般化: いろいろな対象を A に適用すること。

典型化: A の使用を通して、A の典型性(プロトタイプ)に関する直感を獲得すること。

そして田中、深谷(1998: 114-115)は、それぞれを次のように説明している。

ここで提案する概念形成論は「差異化」「一般化」「典型化」の相互作用を強調するものである。差異化しつつ一般化を図り、一般化とともに典型化を図り、そして典型化が差異化を支える、といった相互に関連した作用がそれである。ある語を用いるということは、同時に差異化をおこなうということである。あるモノを指して「あ、あのリンゴ」といえば、それはその「あるモノ」を〈リンゴと呼ばれうるもの〉として把握しているのであり、「非リンゴ」を排除することによって「リンゴ」という語を使用することができる。これは個別具

体的な指示行為のケースであるが、「リンゴ」という語を一般名として使用するためには、いろいろな形(大きさ、味など)のリンゴに対して同じ語を用いることができなくてはならない。ここに「一般化」の作用を認めることができる。さらに、あるリンゴをみて、「これは変わったリンゴだ」ということがある。「変わった」というためには、「なにかの基準に対して変わっている」という前提が折り込み済みでなければならない。ここでいう「なにかの基準」とは「リンゴの典型的な基準」にほかならない。

ここに示された認知プロセスは、主に第一言語習得を意識したものであると思われるが、SLAにおける動詞の意味習得においても、この三つの認知プロセスは重要である。すなわち、動詞の意味習得においても、第一に「意味的に関連した類義語との使い分けができること」(＝「差異化」)が必要であり、第二に「多義的な意味・用法を十分に使用できること」(＝「一般化」)が必要である。さらに第三として「概念の核となる典型概念の獲得」(＝「典型化」)が必要である。「典型化」とは事例の中から典型的なものとしてそうでないものを区別し、典型的な事例をもとに典型概念(＝「何々らしさ」)を獲得するに至る認知過程である。動詞の典型的な事例は用例にみることができる。たとえば、「こわす」を例にとると、われわれは「こわす」の用法として「友情をこわす」よりも「おもちゃをこわす」の方がよりプロトタイプ的である、という直観をもっている。すなわち、動詞の典型的な事例はその動詞であらわされる用例をとおして経験され、用例をとおしてその動詞に対する典型概念が内在化されると考えられる。



以上を踏まえて本稿では、学習者が当該語彙に対してもつ概念(＝意味知識)はどのようなものであるかについて実態調査をおこなった。以下はその結果報告である。まず、3節で概念の核となる「典型化」の条件について、続く4節で「差異化」と「一般化」の条件についてみる。

### 3. 調査1: 「割る」の概念習得における「典型化の条件」

#### 3-1. 調査の目的

調査1では、日本語母語話者(以下、母語話者)と日本語学習者(以下、学習者)が日本語動詞「割る」に対してもつ典型概念は、どのようなものであるかについて明らかにすることを目的とする。

### 3-2. 被調査者

被調査者は、50名の母語話者と100名の学習者である。母語話者は20代から70代の男女であり大半が東京および東京近郊在住者であるが、出身地は東京、埼玉、神奈川、千葉、鳥取、山口など広範囲にわたる。学習者の内訳は、上級者50名(韓国語母語話者28名、中国語母語話者12名、非漢字圏10名)、中級者50名(韓国語母語話者10名、中国語母語話者35名、非漢字圏5名)である。上級学習者は都内の大学・大学院に所属する学生で、日本語能力検定1級・2級の取得者である。また中級学習者は都内の日本語学校の中級クラスに所属する学生で、1級・2級の未取得者である。

### 3-3. 調査の方法

調査1は被調査者の有する典型概念(=プロトタイプ)について見ようとするものであるが、今のところ典型概念を抽出する有効な手段は開発されていない。しかし上述したように、典型概念は典型的事例(動詞の場合は用例)から引き出され、典型概念の形成は事例(用例)に依存しているとすると、一つの方法として、被調査者の産出する用例から典型概念を推測するという方法が考えられる(田中1990: 90-92を参照)。そこで本稿では、最初に連想し使用する用例の語義を被調査者がその語に対してもつ典型概念であると考えことにする。調査の具体的な手続きとしては、連想実験にならない「文産出テスト」を実施して、そこから引き出された典型的用例をもとに被調査者の「典型概念」を推測するという方法をとる。「文産出テスト」とは動詞「割る」を提示し、すぐ思いつく短文を作るように求めたものである。

### 3-4. 分 析

#### 3-4-1. 「割る」の語義分類

調査結果の分類カテゴリーを設定するに当たり、以下ではまず、「割る」の語義分類から始めることにしたい。「割る」については、既に森田(1989: 1242-1246)によって詳しい語義分類がなされている。森田の分析は「割る」の意味用法をほぼ網羅しているものと思われ、本稿でもその分析に従うものとするが、森田の研究の目的はできるだけ詳細に意味を記述することであり、共起する名詞のタイプからの一般化はなされていない。しかし本稿の目的からすれば、森田の分類だけではデータを十分に捉えられないことが予想される。そこで本稿では、共起する名詞のタイプに着目した分類を試みることにする。

「割る」の意味は、「打つ、たたきつける、押す、などの強い力を瞬間的に加え固体の元の形をこわす(いくつかの部分に分ける)」(新明解国語辞典第三版)ことであるが、「Xを割る」の意味には、Xの種類によって、「割る」のもつ内部的意味のうち「こわす」の意味が優勢的解釈とな

る場合(有用性は消失)と、「分ける」の意味が優勢的解釈となる場合(有用性は保持)がある。たとえば、「花瓶」「コップ」などの人工物はある用途のために作られたものであり、これらを割ることは「破損」を意味し、割ることによってその有用性は失われる。このような「割る」の用法は破壊動詞として分類され(城生, 佐久間 1996: 242-244 参照)、「壊す」「破る」「折る」などと類語関係をなす。

一方、「リンゴ」「煎餅」「ビスケット」などは割ってもその有用性は保持され、「4つに」などの副詞を伴って、むしろある目的意識をもって「割る」行為を行うことが多い。このような「割る」の用法は「分割意識」が優勢となり、「切る」「分ける」と類義関係をなす。もちろん「煎餅を割る」も、「煎餅」などが商品としての価値を失うような状況では「破損」を意味することもあり、有用性を失うか否かの観点が常に二項対立的であるとは言えないが、共起する名詞のタイプによって「割る」の意味はある程度共通しているように思われる。以上の点を踏まえ本稿では、「Xを割る」のXのタイプから、次のような分類カテゴリーを仮設することにする(表1)。なお、「B. 卵を割る」には「うっかり落として割った」場合と「料理するために割った」場合の二通りの解釈があるが、本稿ではいずれも「殻の破損」に意識を向けて「破損」として扱うことにする。また慣用・比喩表現の転用プロセスの解釈については森田(前掲書)の解釈に従うものとする。

表1 「割る」の語義分類

	具体物	抽象的事象	慣用・比喩表現
破損	A. 皿 ガラスなど B. 卵(の殻)	(中身を出すの意から)	E. 口を割る 腹を割る →(守るべき領域をでる) 土俵を割る
分割	C. 煎餅 饅頭 薪 すいか 割り箸 竹など	D. 費用を(数字)で 儲けを(数字)で 10を2で 党を二つに お菓子を人数で 人の話に割って入る (他のものを混ぜるの意から)	F. ウィスキーを割る →(濃度を下げる＝ 基準値を下げる) ・気温が20度を ・定員を

矢印は転用のプロセスを示す。

以上の分類カテゴリーにしたがって、被調査者の産出文の分析をおこない、母語話者と学習者の「割る」に対する典型概念はどのようなものであるかについて観察した。結果は以下のとおりである。

## 3-4-2. 「典型化の条件」に関する結果

表2は、被調査者によって産出された「Xを割る」文150例のXを語義分類表に基づいて「名詞のタイプ」の観点から分類したものである(ここでは記述の便宜上カテゴリーを並列に表してある)。たとえば、カテゴリーCの母語話者を例にとれば、母語話者50人のうち、「煎餅を割る」という文を作った人が1人、「すいかを割る」という文を作った人が1人、「薪を割る」という文を作った人が1人であり、これらの文は「C.モノの分割(+有用性)」というカテゴリーにまとめられる。その文数の合計は3文(括弧内の数字)であり、母語話者50人のうち3人がすぐ思いつく「割る」文として「モノの分割」を意味する文を産出した、ということである。

表2 「割る」文の産出結果

名詞の種類	母語話者 N=50	学習者上級 N=50	学習者中級 N=50
A. 「破損」	皿11    コップ8 ガラス5    窓ガラス2 茶碗3    花瓶2 貯金箱1 ビール瓶1 壺1  (34)	ガラス9    貯金箱1 皿3    花瓶1 窓ガラス3    ビン1 ガラス1    コップ1 茶碗1  (21)	ガラス9    花瓶1 皿4    ビン1 コップ3    カップ1 ガラス1 (?紙6?服1 ?辞書1)  (28)
B. 「殻の破損」 (中身を出す)	卵8 胡桃1  (9)	卵5 胡桃1  (6)	卵1   (1)
C. 「分割」 (モノ)	煎餅1 すいか1 薪1  (3)	すいか6    りんご1 氷2    オレンジ1 (?ケーキ4)  (14)	りんご2 すいか1 パン1 竹1 木2 (?ケーキ2?肉2 ?土地1)  (12)
D. 「分割」 (数字)	人数で1   (1)	「20を5で」5 (?時間1)   (6)	「6を2で」2 「2グループに」1 チーム1 割り勘1  (5)
E. F. 慣用・比喻	腹2    口1   (3)	ウイスキー1    酒1 (?お金1)   (3)	酒1 サービスは30%1 (?値段1?お金1)  (4)

( )内の数字は各カテゴリーの総計を示す。

表2にみられるように、「皿 / ガラス / 茶碗を割る」のような破損の意味が優勢となる共起名詞を仮に「一有用性」名詞と名づけると、母語話者は50人中43人(内「卵」9例)が「一有用性」名詞の共起文を産出している。それに対して、上級学習者は50人中27人(内「卵」5例)、中級学習者は50人中29人(内「卵」1例)が「一有用性」名詞との共起文を産出している。一方、「リンゴを割る」のような「分割」の意味が優勢となる共起名詞を仮に「+有用性」名詞と名づければ、「+有用性」名詞との共起文は、母語話者4例、学習者上級20例、学習者中級17例である。これをグラフにあらわすと図1のようになる。図1の円グラフは、表2に示された「割る」文の産出結果を「分割」(カテゴリー C, D)と「破損」(カテゴリー A, B)に大きく分けてあらわしたものである。なお、「慣用・比喩」は字義の意味を失うことから別に扱う。

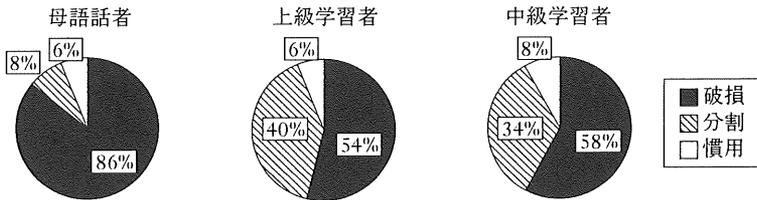


図1 「割る」文の産出結果

図1にみるように、「割る」によって喚起されるイメージは母語話者と学習者では異なっていることがわかる ( $\chi^2(2)=14.567, p<.01$ )。母語話者は、「割る」に対して「皿 / ガラスを割る」のような「破損」というマイナスイメージ(一有用性)を喚起する人が86%あり、母語話者の「割る」に対する典型概念(=プロトタイプ)は「破損」であると言えそうである。それに対して学習者は、「破損」をイメージする人と「分割」のイメージする人に分かれ、典型概念は一定しない。上級者では、「すいか / 20 を 5 で割る」のような「分割」の解釈が優勢(カテゴリー C, D)となる文(+有用性)が20例(40%)産出され、「破損」の解釈が優勢(カテゴリー A, B)となる産出文(一有用性)26例から暫定的に「破損」としたカテゴリー B の6例を除くと、「割る」に対して「破損」をイメージする人(21人)と「分割」をイメージする人(20人)の数はほぼ同数である。

### 3-4-3. 考察

以上の結果をどう説明すればよいのだろうか。「割る」の二つのプロトタイプの語義(中心的語義)のうち「破損」と「分割」のいずれが典型概念として形成されるかは、その用法と出会う頻度、つまり使ったり聞いたりする経験を基盤にしている。SLAの場合、学習者の使用する辞書の記述の影響も無視するわけにはいかない。多くの場合、学習者は辞書をひくことによってその意味を理解するからである。そこで、日韓辞書と日中辞書(本研究の被調査者の母語は韓国語と中国語が大半を占める)の記述を以下にみる。

1. 新日汉辞典 (1979)	2. 大新明解日華辞典 (1983)
<p>割る ① 切开, 割开, 劈开, 分开 薪を割る ナイフでリングを4つに割ってたべた。 足を割る 腰を割って構える。</p> <p>② (按人)分配 10人に割る 頭数に割って配る</p> <p>③ 敞开 口を割る 腹を割って話す</p> <p>④ 细分 割って話す</p> <p>⑤ 除法 10を5で割る</p> <p>⑥ 低于 観客は千人を割る</p> <p>⑦ 対水 酒を水で割る</p> <p>⑧ 摔出了摔跤场 土俵を割る</p> <p>⑨ 打碎 ★落として茶碗を割る 卵を割る</p>	<p>割る ① 切, 分, 割 ケーキを4つに割る 頭数に割って分ける</p> <p>② 劈(開) まきを割る すいかを割る</p> <p>③ 打壞 ★皿を落として割る</p> <p>④ 推開 人込みの中に割って入る</p> <p>⑤ 破壞, 離間 二人の仲を割る</p> <p>⑥ 除 三十を七で割る</p> <p>⑦ 對水 酒を水で割る</p> <p>⑧ 打破 平均価格が四百円台を割った</p> <p>⑨ 詳説 事を割って話す</p>
3. 日韓辞典 (1973)	4. 日本語一チョーセン語辞典 (1974)
<p>割る ① 쪼개다, 빠개다. 竹を割ったような気性 すいかを割る 薪を割る</p> <p>② 깨다, 깨뜨리다. ★皿を落として割る 額を割る 党を二つに割る 2人の仲を割る</p> <p>③ 분배하다, 노느다. 10人に割る</p> <p>④ 나누다, 제(除)하다. 10を5で割る 頭数に割って配る</p> <p>⑤ 비집다, 헤치고 들어가다. 群衆の中に割って入る</p> <p>⑥ 벌리다, 열다. 足を割る どうしても口を割らない</p> <p>⑦ (속시원히) 털어놓다, 까놓다. 腹を割って話す</p> <p>⑧ (다른 것을 타서) 성분을 얇게 하다, 묽게 하다. ウィスキーを水で割る</p> <p>⑨ 어떤 수량에 못 미치다, 밑들다. 過半数を割る 入場者は100人を割った</p> <p>⑩ (거래에서) 시세가 어느 단위 이하로 떨어지다, 하회(ロロ)하다. 相場が千円の大台を割る</p> <p>⑪ (정한 범위에서) 벗어나다, 깨다. 土俵を割る</p>	<p>割る ① 나누다. 4つに割る 10人に割る</p> <p>② 쪼개다, 빠개다. まきを割る</p> <p>③ 깨뜨리다, 깨다. 石を割る</p> <p>④ 헤집고 들어가다. 人込みの中に割って入る</p> <p>⑤ 나누기셈을 하다. 6を3で割る</p> <p>⑦ 타다, 쉬다. 水で割る</p> <p>⑧ (속)부딪쳐 상처를 입다. 額を割る</p>

(★は破損用法を示す.)

辞書により提出順序に若干の移動はあるものの、いずれの辞書も「分割」の意味を一義の意味として扱っている。本研究の被調査者はすべて大学などの学習機関での学習経験をもつ人たちであり、学習者は辞書の記述を媒介として意味を理解していると推測される。だとすると、「典型概念」の形成に辞書の提出順序が影響していることは十分に考えられることである。もちろん、この推測が正しいかどうかは今後の研究を待たなければならない。

因みに国語辞典(新明解国語辞典第3版)の記述は、①「くるみ、まきを割る: かめを割る」②「党を割る」③「腹を割る, 口を割る」となっており、記述項目の順序は「日中辞典」や「日韓辞典」と大差ない。しかし母語話者の場合、典型概念の形成には日常の経験や使用頻度が優先されている点は興味深い。

辞書以外の影響としては教科書の提出順序が考えられる。『初級日本語』(東京外国語大学留学生日本語教育センター編, 1990)は、中国の大学で広く用いられている教科書である。『初級日本語』では14課で初めて他動詞「割る」が提示され、「ガラスをわってはいけません」という「破損」の意味をもつ用例(p. 120)が挙げられている。一方、日本の予備教育の現場で最も多く用いられる『新日本語の基礎』(スリーエーネットワーク編)には他動詞「割る」は取り上げられておらず、「ガラスが割れます」といった自動詞用法(29課, p. 34)が提示されるのみである。日本の教育機関で用いられる教科書の中で、他動詞「割る」の破損用法が取り上げられているものに、『文化初級日本語』(文化外国語専門学校編, 1990)がある。19課で「お皿を割ってしまったんです」(p. 8)という用例が挙げられている。しかしいずれの教科書においても、他動詞「割る」の分割用法は初級の指導項目としては取り上げられていない。

このように教科書で他動詞「割る」が扱われる時は、「割る」の破損用法が最初に提示される。それにもかかわらず、分割用法を第一連想とした被調査者が中級者34%、上級者40%いたということは、教科書の提示順序は典型概念の形成の決定的な要因とはなっていないものと考えられる。

産出データを誤用(?)を付した項目)の観点からみると、学習者母語の影響が観察される。カテゴリ A の誤用「紙を割る。辞書を割る」は中国語母語話者のものである。「紙を割る」は中国語の「割(gē)」(中国語の「割」は刃物による切断を意味する)に影響を受けたものであると推測され、上級になるとこの種の誤用はなくなる。一方、カテゴリ C においては「ケーキを割る, 肉を割る」の誤用がみられる。「ケーキ, 肉, 豆腐」などの柔らかいものは日本語「割る」の対象とならない。カテゴリ C の誤用は上級者にもみられ、特に「ケーキを割る」の誤用の内訳は中級(中国2名), 上級(中国2名, タイ1名, 韓国1名)であった。

以上の考察から 3-4-2 の結果には、辞書の記述や母語の影響が関与しているものと推測される。ここで問題となるのは、すぐ思いつく例として産出した「割る」の分割用法に不自然な文が産出されたということである。このことから、母語話者と学習者の「分割」を意味する「割る」

の使用範囲にはズレがあり、「割る」の分割用法に関して学習者の意味理解は十分ではないことが予想される。そこで次節では、この点について詳しくみることにする。

#### 4. 調査2:「割る」の概念習得における「差異化」と「一般化」

##### 4-1. 調査の目的

調査2では、3.4.1で仮設した条件のうち、(1) 意味的に関連する類義語との使い分けができるか(=「差異化」) (2) 多義的用法をどこまで使えるか(=「一般化」)の2点についてみることを目的とする。

##### 4-2. 被調査者

母語話者と上級学習者各50名は調査1と同じ被調査者である。なお、中級者20名は調査1と同じ日本語学校に所属する学生であるが、メンバーは異なる。

##### 4-3. 調査文の作成

調査文として、2種類の「～を割る」文の判断テストを作成した。一つは、調査1で母語話者と学習者の意味理解にズレがあると推測された「割る」の分割用法に着目し、「割る」とその関連語「分ける」「切る」との使い分けについてみるものである。調査文の作成に当たっては、以下のような3動詞の意味のネットワーク図(図2)を作成し、(a)~(f)のそれぞれの領域から計12項目の調査文を作成した。(c)(e)(f)の領域は、規範的な立場からは誤用と認識される文(#を付した文)である。テスト項目は表3に示すとおりである。

ワケル		ワル		キル	
(f)	(e)	(d)	(a)	(b)	(c)
水と油	ウーロン茶	数字で / に	鈍器で	ナイフや包丁で	肉
本とノート	スパゲティ	費用	胡桃	西瓜	ケーキ
ゴミ	サラダ	儲け	石	リンゴ	豆腐
		党	手で		
			卵		
			煎餅		
			餛飩		

図2 意味のネットワーク図

もう一つは、「一般化の条件」についてみるものであり、「割る」の慣用・比喩表現6項目に不適切文5項目を含めた計11項目の調査文を作成した(表4)。不適切文は「こわす」「くずす」「うすめる」などが適切な表現となる文である。

判定はどちらも、与えられた文を容認するかないかの観点から○×で提示するように求めた。非文と判定した場合は、どのように訂正すればよいのかの記述を求めた。

## 4-4. 結果と考察

## 4-4-1. 「差異化の条件」に関する結果と考察

表3は、「差異化の条件」の文判断テストの結果を母語話者の容認度の高い順に示したものである。また図3は表3をグラフにあらわしたものである。(なお、 $\chi^2$ 検定は母語話者と上級学習者の判定の偏りについてみたものである。)

全体的にみると、学習者の反応は、概ね、学習が進むにつれて母語話者に近づいており、学習の発達段階に即した反応が観察される。しかし、調査文を正文とするか非文とするかの母語話者と上級学習者の判定の偏りをみたところ、 $\chi^2$ 検定の結果、「1200を7で」「食事代」の2項目( $\chi^2$

表3 「分割」カテゴリ

( )内は%

項目		母語 N=50	上級 N=50	$\chi^2$ 検定	中級 N=20
1	1200を7で割るといくつになりますか。	50 (100)	50 (100)	n.s.	19 (95)
2	このせんべいは固くて割れない。	50 (100)	45 (90)	5.3*	16 (80)
3	食事代は5人で割って払おう。	44 (88)	39 (78)	n.s.	14 (70)
4	昨日、冷たく冷やしたすいかを割って食べた。	23 (46)	43 (86)	17.8**	12 (60)
5	お菓子を人数で割って食べた。	23 (46)	35 (70)	5.9*	16 (80)
6	教室が一つしかないので、この部屋を半分に分けて使おう。	16 (32)	26 (56)	5.8*	17 (85)
#7	サラダを一つ注文して3人で割って食べた。	3 (6)	11 (22)	5.3*	7 (35)
#8	このスパゲティは量が多いので、二人で割って食べよう。	2 (4)	18 (36)	16.0**	13 (65)
#9	ウーロン茶を4つのコップに分けて入れてください。	1 (2)	18 (36)	18.8**	14 (70)
#10	この肉は固くて割りにくい。	0	12 (24)	13.6**	12 (60)
#11	水と油を分離機で割る作業をしている。	0	21 (42)	26.6**	16 (80)
#12	燃えるゴミと燃えないゴミは別々のゴミ箱に分けて入れてください。	0	8 (16)	8.7**	12 (60)

(\*\*p&lt;.01, \*&lt;.05)

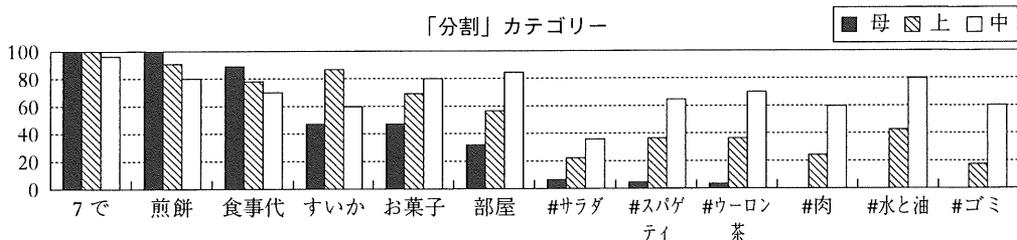


図 3

検定 n.s.)を除いたすべての項目で有意な差がみられた。学習者は「肉」「スパゲティ」「ウーロン茶」「水と油」「ゴミ」も「割る」と共起しうる対象であると判定するなど(1%水準で有意)、学習者の「割る」の使用域は広い。

図2に示したように、「割る」手段は手で割る以外にも斧やなたのような鈍器、またはナイフや包丁のような鋭利な刃物などがある。このうち、(b)領域の鋭利な刃物を手段とする場合は類義語「切る」と共起する。しかし、(b)領域で「割る」の対象となるのは西瓜やリンゴのような「固いもの」であり、肉やケーキや豆腐のような柔らかいものは「割る」対象とはならない。この点で「切る」と異なる。同様に(a)領域においても、鈍器が手段となる場合は胡桃や石のように「固いもの」が対象となる。また手が手段となる場合は、煎餅やクッキーのように「固くて平たいもの」あるいは饅頭や肉まんのように「中身があるもの」といった制約がつき、しかも「力を両端に加える」といった「割る動作」と結びつく対象とのみ共起する。したがって、「パンを割る」という文において「パン」が「あんぱん」なら母語話者に容認される可能性はあるが、「食パン」の場合は容認されにくいと考えられる。以上の分析から、図2において規範的な立場で「割る」と共起するのは、(a)(b)(d)の三領域である。(しかし、実際には(b)(d)は母語話者のゆれが見られる。特に(b)においては母語話者は「割る」より「切る」を用いる傾向が強い。また(d)領域も「割る」より「分ける」を用いる傾向がある。)

(c)領域の「肉、ケーキ、豆腐」のような柔らかいものや、(e)領域「スパゲティ、サラダ」のように数えられない名詞の分割に「割る」は用いられず、また、(f)領域「水と油、ゴミ」のように「異質のものを別々にする」意味をあらわす場合も「割る」は用いられない。したがって、(c)(e)(f)の領域に当たる名詞は母語話者にとっては「割る」とは共起しない対象である。それにもかかわらず、学習者はこれらの名詞を「割る」の対象として認めている。このことは、「割る」という言葉を知っておりその意味に「分割する」という意味があることは知っていても、「割る」と「切る」また「割る」と「分ける」の意味の境界が不安定であることを示している。

調査1でみたように、母語話者と学習者では「割る」の典型概念の形成にやや異なりがみられた。すなわち、母語話者は86%が「割る」の中心的意味として破損用法を連想し、分割用法を喚起した母語話者はわずか8%であった。一方、学習者は上級学習者の40%、中級学習者の34%が分割用法を連想した。

ここで学習者が、「割る」のプロトタイプの意味として分割用法を喚起すること自体は問題ではない。問題は分割用法をどう概念化しているかである。もし仮に学習者が、辞書の記述にあるように、「割る=쪼개다(jjo-gae-da)」(韓国語母語話者)、「割る=分(fēn)」(中国語母語話者)、「割る=divide」(英語母語話者)のような「対連合」での理解や、「割(gē)」の漢字からの類推で理解しているとしたら、「割る」の分割用法は「分ける」の領域にまで広げて概念化されている可能性がある。この場合、「쪼개다」「分」「divide」は「(いくつかに)分ける」の意味を伴った

「分割」であるため、「割る」と「分ける」との意味の分化はできなくなる。日本語の「割る」は、基本的には、「瞬間的に力を加える動作」を伴った「分割」であり、破損意識と分割意識が合わさった動作イメージをもつ。そのため、「一枚の煎餅を割って食べる」とは言えても「一皿のスパゲティを割って食べる」とは言えない。ところが学習者は、「割る」の分割用法と破損用法とを「分」「打壊」などの対訳で切り分けて理解してしまうため、「割る」と「分ける」との差異化がむずかしくなる。結果として「スパゲティを割る」のような過剰般化を起こしてしまうことになる。これは、学習者が「割る」の概念化に母語を介在させた結果であると言えよう。

#### 4-4-2. 「一般化の条件」に関する結果と考察

最後に「割る」の「一般化の条件」について簡単に見ておきたい(表4, 図4)。

表4 「慣用・比喩表現」カテゴリー

( )内は%

		母語 N=50	上級 N=50	$\chi^2$ 検定	中級 N=20
1	ウィスキーを水で割って飲んだ.	50 (100)	48 (96)	n.s.	13 (65)
2	親友には腹を割って話すことができる.	50 (100)	43 (86)	7.5**	14 (70)
3	人を殺した犯人がやっと口を割った.	50 (100)	37 (74)	14.9**	12 (60)
4	人の話に割って入るのはよくないことだ.	50 (100)	41 (82)	9.9**	11 (55)
5	(日本円)がついに, 120円台を割った.	48 (96)	34 (68)	13.3**	12 (60)
6	夏なのに気温が20度を割った.	42 (84)	26 (52)	11.8**	11 (55)
#7	お茶が熱かったので水で割って飲んだ.	14 (28)	38 (78)	23.1**	9 (45)
#8	上司は部下との信頼関係を割らないように気配りをしなければならぬ.	0	10 (20)	11.1**	10 (50)
#9	友達の悪口を言って, 友情を割ってしまった.	0	18 (36)	21.8**	10 (50)
#10	キヨスクでジュースを買って, 一万円札を割った.	0	1 (2)	n.s.	10 (50)
#11	働きすぎて, 体を割ってしまった.	0	1 (2)	n.s.	5 (25)

(\*\*p<.01, \*<.05)

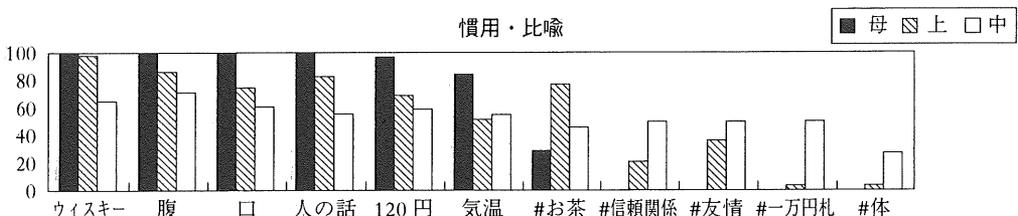


図4

上級学習者に着目すると、表4と図4にみるように、「ウィスキーを水で割る」(適切文)「#一万円札を割る」「#働きすぎて体を割る」(非適切文)など母語話者と類似した容認度( $\chi^2$ 検定 n.s.)を示す項目がある一方で、70%の人が「#お茶を水で割る」(非適切文)を容認するとしている。「#信頼関係を割る」「#友情を割る」(非適切文)などを容認するとした人もそれぞれ20%と36%観察された。また「気温が20度を割った」は適切文であるにもかかわらず、容認率は52%に留まった。因みに、「気温が20度を割った」を非適切文と判定した学習者は「20度を切った」「20度を超えた」「20度を過ぎた」「20度をのぼった」「20度を破った」などと訂正した。

以上の結果から、これらの多義的拡張用法の習得(=「一般化」)は、学習の進んだ上級学習者においても、知っている用法は使えるが安定した言語直感が培われるまでには至っておらず、不安定なものであると推測される。その理由として、学習者はこれらの用法を単独に一つずつ覚えているために使用の明確な基準が獲得されていないということが考えられる。母語話者の場合は日常生活の中で用法の自然な語感を習得していくが、学習者の場合、これらの用法の習得には何らかの方策が必要であると思われる。

## 5. 本稿のまとめと日本語教育への示唆

言語教育(ここでは語彙教育)の役割は学習者の試行錯誤の学習過程をできるだけうまく支援し高めていくことだと言われている。では、どうすれば「学習を支援し高める」ことができるだろうか。そのためには、まず語彙習得の実態を把握しておくことが必要である。

本稿では、語彙の意味習得の条件として「典型化」「差異化」「一般化」の3条件を仮設し、この3点から学習者の習得状況についてみた。その結果、学習者の「割る」に対する典型概念は、学習者によるばらつきがあるものの、学習の進展に伴い安定したものになることが観察された。しかし、「差異化」条件についてみたところ、「割る」の適用範囲に関する知識は上級になってもかなり不安定なものであることが観察され、学習者の概念は母語の意味体系を含んだものであることが推測された。また「一般化」条件については、中級者はもちろんのこと上級者においても知識に偏りがみられた。

本稿での結果は、日常的に頻繁に使われ一見習得が容易に見える基本動詞に対して、指導上の留意が必要であることを示すものである。上述したように、プロトタイプ理論を援用した今までの動詞研究(たとえば、Kellerman 1979)では、プロトタイプの意味を中心に学習が進むという知見が得られている。そこで学習者の典型概念(=プロトタイプ)の形成を促すような指導が望まれるわけであるが、調査2の結果からはそれだけでは不十分であることが示唆された。すなわち、典型概念の獲得に成功したとしても、それはかならずしも差異化能力や一般化能力の習得と直結するものではないということである。

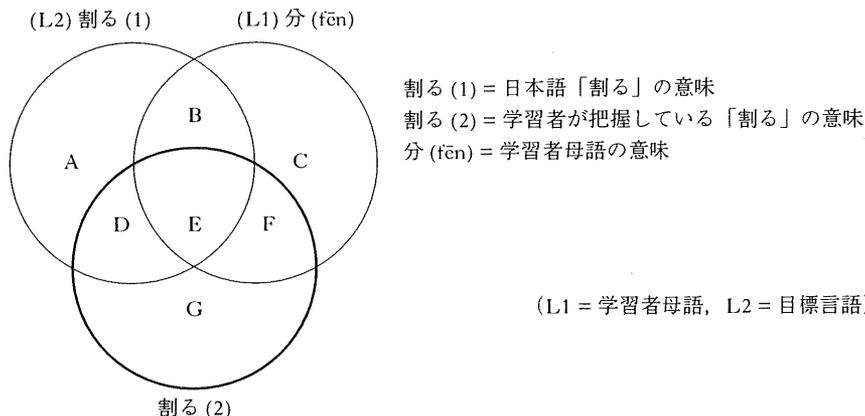


図5 中国語母語話者の「割る」の意味習得

本稿の結果を踏まえ、たとえば、中国語母語話者における日本語動詞「割る」の意味習得を想定してみると、図5のようになる。

日本語「割る (1)」と中国語「分 (fēn)」を対応させて理解した場合、学習者の「割る」の理解は「割る (2)」となることが想定される。{F, G} は過剰般化である。{F} は中国語の「分 (fēn)」の影響を受けた過剰般化であり、{G} は誤った理解の過剰般化の領域である。たとえば、「ウーロン茶を4つのコップに割って入れてください」を正文と判断したのは {F} 領域の誤用であり、「お茶が熱かったので水で割って飲んだ」を正文としたのは {G} 領域の誤用であると推測される。一方、{A, B} は使えるのに使い残してしまう過小使用の領域である。「夏なのに気温が20度を割った」を誤文と判断したのは {A} 領域の理解が不十分なためであると推測される。

日本語学習者が語彙を学ぶ際、「割る」=「分、切、除、打破…」といった具合に日本語訳をリストアップ(対連合学習)していくこと自体は、そんなに難しいことではないかもしれない。しかし、図5に示したように、こうしたリストでは日本語と学習者母語のズレが無視されており、「割る」の意味を正しく捉えることはむずかしい。そこで必要となるのが、日本語の語彙体系における差異化能力と一般化能力である。

本調査の被調査者となった上級学習者は、日本の大学および大学院で学ばいけば学習に成功した人たちである。それにもかかわらず、「割る」の意味理解は不十分であるという結果となった。上級になっても習得が不十分であるということは、多義性の高い動詞のこうした部分は学習者が自力で学習することは難しく、何らかの指導が必要であることを示唆している。

語彙学習に「仮説一検証」が関与していることは明らかである。だとすると、学習者の「仮説一検証」の学習過程を支援できるような方法が考えられなければならない。そのためには、文脈上の用例の意味を教えるだけでは不十分であり、当該語彙とその類義語との意味境界に関する知

識を明示的に提供するとともに、慣用・比喻表現についても転用のプロセスなどに目を向けた指導が必要であるように思われる。具体的な方法としては、たとえば、差異化能力を促すためには「仮説—検証」のプロセスをそのまま授業に取り込んで、上で示したような類義語との使い分けのルールを学習者自らが見つけ出していけるような認知作業を語彙教育に採り入れる方法が挙げられる。本研究の調査で用いた適切文と非適切文の例(表3)や意味のネットワーク図(図2)は、使い分けのルールを発見させる語彙指導の素材となる。

また一般化能力を促すためには、「割る」のもつイメージ図式による方法が考えられる。私たちは「煎餅を割る」とは言っても「食パンを割る」とは言わない。それは「割る」という語のもつイメージ図式を内在化しているため「言う」「言わない」の直感が働くためである。「口を割った」などの慣用用法もその用法が単独で存在するわけではなく、「卵を割る」のイメージ図式から「閉ざされたものを割る」といったメタファーが働いていると想定される。したがって、今回、語義分類表で示したような転用プロセスをイメージ図式の中で捉え、L1のそれとの違いについて、また学習者自身が想定する転用のつながりなどについて話し合うという方法は一般化能力の促進に有効であると考えられる。さまざまな文脈の中で一つずつ覚えた用法も、イメージ図式の全体像の中に位置づけて整理すればたしかな意味知識として定着するはずである(同様の見解として杉村他(1999)を参照)。

以上、教育的示唆として、多義性の高い基本動詞の指導に当たっては単一の語の意味・用法を切り取って教えるだけでは不十分であり、類義語との意味の連関とその意味境界また転用用法のプロセスに目をむけた指導が必要であることを指摘した。さらにその方法として、教師が一方向的に知識を与えるのではなく、学習者が自ら差異化能力や一般化能力を獲得していけるような認知作業を授業に組み込むことを提案した。しかし、認知作業を授業に組み込むとはいっても学習途上のいずれの段階に組み込めば有効であるかについては、さらなる研究が必要である。この点については、今後、実証的に明らかにしていきたいと考えている。

## 謝 辞

本稿をまとめるにあたり筆者の指導教官であるお茶の水女子大学の岡崎眸先生、また同大学の長友和彦先生には細部にわたるご指導を戴いた。統計処理に関しては東京大学大学院博士課程の黒沢学氏にお世話になった。ここに深く感謝の意を表したい。

## 参 考 文 献

- 城生佰太郎, 佐久間まゆみ (1996) 『日本語小辞典』, 東京書籍.  
杉村和枝他 (1998) 「多義動詞のイメージスキーマ」『日本語教育』99号.  
田中茂範 (1990) 『認知意味論 英語動詞の多義の構造』, 三友社出版.  
田中茂範, 深谷昌弘 (1998) 『意味づけ論の展開』, 紀伊国屋書店.  
田中実 (1994) 「語彙の習得」『第二言語習得研究に基づく最新の英語教育』, pp. 70-88, 大修館書店.  
長友和彦 (1998) 「第二言語としての日本語の習得研究——概観と展望」『児童心理学の進歩』, pp. 79-110, 金子書房.  
深谷昌弘, 田中茂範 (1996) 『コトバの意味づけ論』, 紀伊国屋書店.  
森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』, 三省堂.

- Clark, Eve. V. 1987. Principle of contrast, constraints on language acquisition. MacWhinney(ed.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1-33.  
Kellerman, E. 1979. Transfer and non-transfer: where we are now. *Studies in Second Language Acquisition 2*: 37-59.  
Lakoff, G. 1987. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.  
Rosch, E. 1973. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press. 111-144.  
Tanaka, S. and H. Abe. 1984. Condition on interlanguage semantic transfer. In Larson, P., Judd, E. L., and Messerschmitt, D. S. (eds.), *On TESOL '84*. Washington, DC: TESOL. 101-120.

## 参 照 辞 書

- 創新版大新明解日華辞典 (1983), 大新書局.  
新日汉辞典 (1979), 辽宁人民出版社.  
日韓辞典 (1973), 民衆書林.  
新明解国語辞典 (1989), 三省堂.